

## ¿Se puede enseñar mejor? Acercas de la relación entre el cine y la enseñanza

Graciela Laura Cappelletti, María José Gabriela Sabelli, Marta Alicia Tenutto

Instituto Universitario Fundación Isalud. Venezuela 931. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

Correspondencia: María José Gabriela Sabelli. Gregoria Perez 3446 frente (1426) Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

e-mail: [majosabelli@hotmail.com](mailto:majosabelli@hotmail.com)

Recibido el 12 de junio de 2007; aceptado el 29 de junio de 2007

### Resumen

El propósito de este trabajo es proporcionar algunas ideas sobre la importancia del cine, con su narrativa audiovisual, en la enseñanza. El uso del cine en la enseñanza brinda la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la reflexión. La observación y el análisis de videofilmaciones se erigen, en un espacio privilegiado para el desarrollo de algunas competencias profesionales en tanto implican la movilización de los conocimientos así como la reflexión que cada uno puede realizar. Se presentan dos modalidades de trabajo con relatos cinematográficos en el ámbito universitario: 1) el video/DVD como objeto de estudio y 2) el video/DVD como mediatización de los contenidos de enseñanza. Contrariamente a la creencia del sentido común, el trabajo con relatos cinematográficos, para construirse en una herramienta poderosa en desarrollo del pensamiento complejo, no es fácil ni para el docente ni para los alumnos. La narrativa audiovisual es sumamente potente, pero a la vez conlleva ciertos riesgos.

*Palabras clave:* cine, enseñanza, narrativa, reflexión.

*Dímelo y lo olvidaré,  
enséñame y lo recordaré,  
implicame y lo entenderé,  
apártate y actuaré  
(Proverbio chino)*

### La narrativa, la enseñanza y el cine

La selección apropiada de recursos para la enseñanza facilita el aprendizaje de los alumnos. Por ello resulta pertinente referirse a estos recursos dado que el propósito de este trabajo es proporcionar algunas ideas que ponemos en juego cuando seleccionamos fragmentos de películas para facilitar la enseñanza de algunos contenidos.

Para iniciar esta presentación partiremos del pensamiento de Jerome Bruner<sup>1</sup> (foto 1), un autor que se convierte en nuestro sustento teórico. Éste propone algunos *postulados* que parten desde una perspectiva psico-cultural de la educación. Se vale de ellos para plantear consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura. Desde esta perspectiva, una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre ellas: mente y cultura. De este modo, estos postulados

tienen consecuencias para la educación. Menciona nueve postulados, de los cuales nosotras haremos referencia exclusivamente a uno de ellos: el postulado narrativo. Para explicarlo, el autor se refiere al modo de pensar y sentir que utilizamos los seres humanos en general. Los hombres y mujeres crean una versión del mundo en la que, psicológicamente, encuentran un lugar para sí mismos: un mundo personal. Para ello, Bruner explica cómo a partir de la experiencia escolar los niños en crecimiento crean significados que puedan relacionar con sus vidas en una cultura. La narración constituye una forma importante de pensamiento y un vehículo indispensable para la creación de significado. Es probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo.

Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de ella<sup>1</sup>. Solamente en una modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. De este postulado pueden derivarse algunas implicaciones para la enseñanza, no

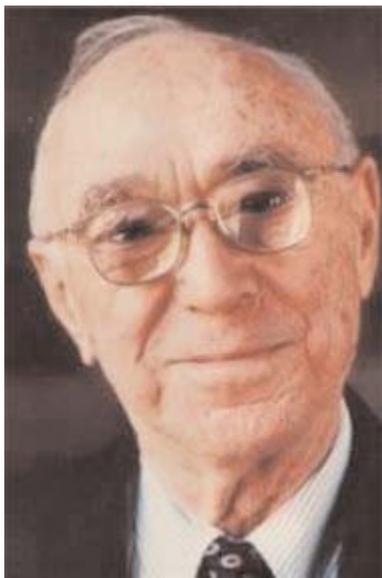


Foto 1: Jerome Bruner (1915)

menores en un sistema que implícitamente (y en ocasiones en forma explícita) sobrevalora la cultura tecnológica y el pensamiento lógico científico.

El desafío para la enseñanza es situar el conocimiento en el contexto vivo. Y este contexto vivo, en las aulas, puede referirse a una situación que lo “torne vivo”, formando parte del mundo personal de los que estudian. Las películas, o los fragmentos de ellas, seleccionadas por el docente para facilitar la comprensión de un concepto, para presentarlo en su complejidad, para favorecer el análisis crítico (al mostrar en ellos modos alternativos de abordaje o de pensamiento), se convierten en “trozos de realidad” para ser llevados a las aulas. Son tipos de narrativas que construyen nuevas narrativas que se entrelazan con los contenidos pedagógicos que el profesor mencionado quiere enseñar a sus alumnos.

No estamos abonando la idea de que la película ilustra un concepto que se presenta previamente, o después. Estamos refiriéndonos a que la película en cuestión se transforma en un recurso para que los alumnos construyan el conocimiento.

¿Cómo se puede enseñar mejor? Según el autor mencionado, el *contraste* y la *confrontación*, en términos de “explicaciones contrarias pero razonables” sobre el mismo hecho, favorecen la posibilidad de la comprensión profunda. Tanto el contraste como la confrontación conducen a la *metacognición*, esa forma de actividad mental en la que el objeto del pensamiento es el propio pensamiento. La *metacognición* como proceso colabora con el logro de la comprensión del conocimiento y de

su construcción. La inclusión del cine en la enseñanza puede colaborar con estos procesos.

El cine es una respuesta al postulado narrativo bruneriano. Es capaz de atraer a un mundo irreal, pero que estamos dispuestos a aceptar como verosímil, conecta con la emoción y los sentimientos, los miedos y los sueños más universales de las personas; lo mismo nos presenta lo más común que lo más extraordinario; nos permite reconocernos o transformarnos, adentrarnos en un proceso de identificación o de rechazo, analizarnos o soñar. Se vale de la imagen con la que consigue llegar a todas las personas, aunque de forma distinta: el mensaje se recibe diferente por parte de cada espectador, un mensaje que permite a cada cual individualizarlo y adaptarlo a sus características, necesidades y deseos.

El cine nos presenta a ese mundo construido, “artificial”, como tan posible, o tan semejante al que vivimos, que nos hace olvidar todo el artificio que encierra lo que estamos viendo en la pantalla. Para muchos teóricos, esta aparente paradoja de realidad/ilusión es la nota esencial del cine<sup>2</sup>.

Gadamer (foto 2) sostiene que el acercamiento al cine es una aproximación a una obra de arte y esto constituye una experiencia del mundo y en el mundo, que modifica radicalmente a quien la realiza<sup>3</sup>. Tomamos las aportaciones de Gadamer porque pensamos que al trabajar con un fragmento de video/DVD, cada participante hace dos movimientos: uno estético y otro histórico. Así, no sólo compara lo nuevo con otras lecturas, sino que también modifica lo establecido para generar algo que lo supere. De Jaus<sup>4</sup> (foto 3) y de este autor rescatamos el concepto de “horizonte de expectativas” en tanto éste se materializa en el conocimiento previo del lector y el del texto que surge. En este caso, cuando trabajamos con el video/DVD tratamos de desarmar la ficción de que todos los participantes están entendiendo lo mismo cuando observan el fragmento de película. Creemos que la riqueza de esta experiencia se sostiene en lo que cada uno puede aportar desde su horizonte.

No hay duda de que la imagen posee una fuerza comunicativa directa; una imagen a la que se ha dotado de algo tan vinculado a la vida como el movimiento y a la que se ha enriquecido con sonido, música, palabras...

El uso del cine para la enseñanza debe ser contemplado desde las instancias del diseño de la propuesta formativa. En este sentido, resulta un desafío idear



Foto 2: Hans-Georg Gadamer (1900-2002)



Foto 3: Hans R. Jauss (1921-1997)

propuestas que incorporen la formación en la práctica, que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la reflexión en y sobre la acción<sup>5</sup>. Esto se torna más complejo si se sostiene que los estudiantes tienen que apropiarse tanto de hechos y operaciones relevantes como formas de indagación que sirven a los prácticos competentes. Se trata de pensar en instancias donde "...la descripción de la práctica se entremezcla con la ejecución y las complejas formas de interacción entre los estudiantes y sus tutores tienden a conformar unos cuantos modelos básicos, cada uno de ellos ajustado a los diferentes contextos y tipos de aprendizaje"<sup>6</sup>.

En este marco se propone trabajar con el video/DVD para el desarrollo de competencias en situaciones de enseñanza. Para esto se coloca al estudiante en situaciones que lo inciten a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones. Se trata de decidir en las condiciones efectivas de la acción, con datos insuficientes, en ocasiones rápidamente y en situaciones inciertas<sup>7</sup>.

La observación y análisis de videofilaciones se erige, entonces, en un espacio privilegiado para el desarrollo de algunas competencias profesionales en tanto que implican la movilización de los conocimientos así como la reflexión que cada uno puede realizar.

Aludimos a competencias ya que suponen movilización de recursos cognitivos frente a una situación y, además, permiten dar respuesta a una familia de situaciones análogas. De este modo, cuando se trabaja con un video/DVD la propuesta pretende que quien comparta esa actividad efectúe procesos de búsqueda, elaboración y reelaboración de lo conocido a fin de poder tender puentes con lo que se le ofrece en esta situación; que tal vez no sea nueva, pero sí novedosa.

### Cine y enseñanza: propuestas y alternativas

Algunos autores desarrollan la idea de cine formativo en referencia a la emisión y recepción intencional de películas con cierto reconocimiento cinematográfico y que pueden ser analizadas desde una óptica pedagógica en orden a promover valores<sup>8,9</sup>. Al respecto, De la Torre plantea: *... cine formativo es la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores. En primer lugar, ha de poseer determinados valores o méritos humanos; en segundo lugar, dichos valores han de estar codificados de forma que sean interpretables y en tercer lugar que exista una intención de utilizar dicho medio como recurso formativo, es decir, con voluntad de producir algún tipo de aprendizaje, que no tiene por qué estar vinculado necesariamente al mensaje de la película...*<sup>10</sup>.

De la Torre sitúa el cine en el ámbito de las enseñanzas basadas en el medio como fuente de aprendizaje. Considera que el cine, como cualquier otra forma de comunicación, puede ser utilizado como recurso didáctico, pero que resulta fundamental en esta tarea el papel del profesor, que actuará como mediador, como transformador de la ficción en códigos de aprendizaje. Propone trabajar con el cine a través de la observación, reflexión y aplicación:

- La observación y la comprensión del material propuesto.
- La reflexión, profundizando en los significados implícitos.
- La aplicación, planteo de lo aprendido en nuevas situaciones<sup>10</sup>.

Desde otra perspectiva, se pueden considerar dos modalidades con que se puede trabajar en el ámbito universitario con relatos cinematográficos: 1) el video/DVD como objeto de estudio y 2) el video/DVD como mediatización de los contenidos de enseñanza.

En el primer caso Roig<sup>11</sup> considera que la lectura del “video-objeto” se caracteriza por analizar dimensiones o variables de los mismos medios audiovisuales. Aquí, la interpretación del video/DVD se centra en aspectos como el lenguaje audiovisual, sus rasgos estéticos, analiza el género, lo considera como fuente documental, y, en general, lo ubica como “corpus” de análisis.

Por otra parte, la “video-mediatización” se caracteriza por ser interpretada con la finalidad de tratar alguna temática representada a través del medio, ya sea a través de documentales temáticos, programas con carácter educativo o películas de ficción.

Estas categorías, “video-objeto” y “video-mediatización”, no son excluyentes ya que pueden señalar dos movimientos opuestos en el proceso de lectura de lo audiovisual. En la modalidad o movimiento de lectura denominada “video-objeto” el campo referencial (el tema del video) es utilizado para ir hacia el estudio de las producciones simbólicas humanas que se manifiestan materialmente en el audiovisual. En tanto el otro movimiento transcurre en forma inversa: los modos de referir son utilizados para avanzar sobre la comprensión del campo referencial extradiscursivo.

Roig<sup>12</sup> en los usos observados de video-mediatización, que presentamos previamente, señala un gran riesgo: el proceso de mediación que implica el video rara vez es tematizado en clase; en general, se niega su carácter de mediación. En esta forma de lectura observamos que predomina un uso “transparente” del video argumentativo, y un uso “documentalizador” del video de ficción. Lo narrativo queda sometido, sojuzgado a la lógica disciplinar y en algunas ocasiones, la tensión que produce esta desnaturalización del relato se expresa en la compulsión del docente a “contar el final”, aunque no tenga ninguna relevancia para los contenidos desarrollados en la clase.

En segundo lugar, la autora observa situaciones en las que los estudiantes perciben que el docente les “traduce” el video/DVD. La asimetría entre las lecturas del docente y las de los alumnos no está suficientemente considerada por los propios docentes en su trabajo con lo audiovisual. Entre docentes y alumnos se registran profundas diferencias, no sólo en la identificación de temáticas relevantes al campo disciplinar o en la capacidad de discriminación entre lo relevante y lo secundario, sino también en la percepción de indicios para construcción del fenómeno en cuanto tal, en las posibilidades de pasar de un nivel anecdótico a un nivel de mayor abstracción, en la movilidad entre diferentes puntos de vista sobre una misma temática o fenómeno, en el reconocimiento de diversas dimensiones o aspectos, y en el dominio de los “saltos de escala”, como sucede cuando un caso presentado por el video/ DVD es resignificado como ejemplo de problemas de mayor generalidad.

Contrariamente a la creencia del sentido común, el trabajo con relatos cinematográficos para construirse en una herramienta poderosa en el desarrollo del pensamiento complejo no es fácil ni para el docente ni para los alumnos. La narrativa audiovisual es sumamente potente, pero a la vez conlleva ciertos riesgos como la banalización.

Vinculado a lo desarrollado previamente, la tarea docente implica posibilitar:

- La identificación de temáticas relevantes al campo disciplinar.
- La discriminación entre lo relevante y lo secundario.
- La percepción de indicios para la construcción del fenómeno en cuanto tal.
- El paso de un nivel anecdótico a un nivel de mayor abstracción.
- El reconocimiento de diversas dimensiones o aspectos.
- Los “saltos de escala”, como sucede cuando un caso presentado por el video/DVD es resignificado como ejemplo de problemas de mayor generalidad.

Desde nuestra perspectiva, proponemos trabajar el relato cinematográfico desde la pluralidad de abordajes. Retomando las aportaciones de Bruner<sup>1</sup> señaladas al comienzo, afirmamos que la película en cuestión se transforma en un recurso para que los alumnos construyan el conocimiento.

Teniendo en cuenta la secuencia de la propuesta de enseñanza, consideramos que el relato cinematográfico puede ser la puerta de entrada al trabajo inicial

de determinados contenidos. También puede trabajarse como cierre de la secuencia de enseñanza. De esta forma queremos enfatizar que el relato cinematográfico es algo más que un ejemplo para ser visto por el alumno: es una herramienta para la construcción de conocimiento a través de actividades de metacognición.

La observación del relato cinematográfico es sumamente importante, así como el análisis y discusión posterior. La pauta de consignas para observar el relato puede ser muy disímil: desde consignas abiertas hasta consignas detalladas.

### **El cine y la formación de los profesionales de la salud**

El uso de la narrativa cinematográfica ha sido valorado y revalorizado en distintos campos profesionales. Sin embargo, en los últimos años, los profesionales de la salud han comenzado a investigar qué enfermedades trata el cine y cómo las trata. Sus estudios han merecido desde la publicación en revistas profesionales de prestigio hasta la organización de ciclos cinematográficos sobre temas médicos, la celebración de reuniones científicas, etc.

Como se ha planteado, el cine puede transmitir conocimientos, vivencias, experiencias, y despertar sentimientos en el espectador, quien a su vez interpreta la narración desde sus experiencias previas, al tiempo que se siente afectado por ella y la incorpora a su vida como una experiencia propia más.

El cine refleja la concreción, las circunstancias y el contexto individual y social en que ocurren las cosas y demuestra ser un medio idóneo para describir la enfermedad como experiencia individual y como fenómeno social, no sólo como un hecho biológico o una entidad nosológica abstracta<sup>13</sup>.

El cine posibilita abordar distintos tipos de contenidos, especialmente contenidos que implican

actitudes y valores, así como habilidades diversas. Por ejemplo, el cine es un muy buen instrumento para abordar las habilidades de comunicación, que tan poco desarrolladas están habitualmente en los diseños curriculares.

A lo largo del texto se ha desarrollado el interés por incorporar actividades educativas en las que los alumnos jueguen un rol activo. En cuanto a las formas de abordar en la enseñanza los relatos cinematográficos queremos señalar que, al igual que los medicamentos, no existe “una” manera que, siendo milagrosa, siempre resulte eficaz. Abonamos a la mixtura de usos del cine la formación de profesionales de la salud.

### **Referencias**

- 1.- Bruner J. La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje-Visor; 1997.
- 2.- Urpí, C. La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988). Pamplona: Eunsa; 2000.
- 3.- Gadamer H G. Verdad y método. 4ª ed. Salamanca: Editorial Sígueme; 1991.
- 4.- Jauss, H R. Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid: Taurus; 1986.
- 5.- Schön D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós / MEC; 1997.
- 6.- Schön D. El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan? Barcelona: Paidós; 1998.
- 7.- Perrenoud P. Construir competencias desde la escuela. Caracas: Dolmen Ediciones; 2000.
- 8.- Escamez J, Ortega P. La enseñanza de actitudes y valores. Valencia: Nau Llibres; 1989
- 9.- Ortega P, Gil R, Mínguez R. Valores y educación. Barcelona, Ariel; 1997
- 10.- Torre, S. de la. Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza. Barcelona: Octaedro; 1996. p.17.
- 11.- Roig H. Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA; 2002
- 12.- Roig H I. Lecturas de lo audiovisual en clases universitarias. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Argentina. 2003 [citado 4 mayo 2007]; Disponible en: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_6\\_Procesos\\_Formac\\_Grado\\_PostG\\_Distancia/Roig\\_Hebe\\_Irene.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Roig_Hebe_Irene.PDF)
- 13.- Blanco Mercadé A. Bioética clínica y narrativa cinematográfica. Rev Med Cine [serie en internet]. 2005 [citado 4 mayo 2007];1(3):77-81:[5 p.] Disponible en: [http://www.usal.es/~revistamedicinacine/numero\\_3/esp\\_3\\_pdf/bioetica\\_esp.pdf](http://www.usal.es/~revistamedicinacine/numero_3/esp_3_pdf/bioetica_esp.pdf)